

© Italiano LinguaDue, n. 1. 2010. I. Superti, *Le abilità di ascolto e gli apprendenti giapponesi: difficoltà e stimoli per l'apprendimento dell'italiano LS*

LE ABILITÀ DI ASCOLTO E GLI APPRENDENTI GIAPPONESI: DIFFICOLTÀ E STIMOLI PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO LS

Ilaria Superti

1. PREMESSE

Questo studio nasce da un'esigenza comune a molti docenti italiani che si trovano ad insegnare la loro lingua in Giappone, in corsi pubblici o privati.

Nonostante sia sempre in crescita il numero dei giapponesi che, specialmente in età adulta, decidono di affrontare lo studio della lingua italiana spinti dal desiderio di avvicinarsi alla nostra cultura, il materiale specifico a disposizione, sia a livello teorico che a livello pratico, è davvero esiguo. Dovendo predisporre sillabi o preparare dei materiali da utilizzare nei loro corsi, i docenti si trovano spesso ad affrontare un lavoro non indifferente che viene condotto il più delle volte a partire dalla propria esperienza personale come studenti di lingue orientali o semplicemente riadattando alle esigenze della classe il materiale estrapolato da uno o più manuali di lingua in commercio, poiché la maggior parte dei materiali didattici di lingua italiana attualmente disponibili, pur essendo frutto dei più moderni studi di didattica delle lingue, sono costruiti essenzialmente per fare fronte alle nuove e pressanti esigenze dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda piuttosto che come lingua straniera¹.

Ne consegue che, a monte di questo lavoro di adattamento, molti sono i dubbi e gli interrogativi che il docente di lingua è costretto a porsi, primo tra tutti un imprescindibile interrogativo teorico: quali problematiche specifiche incontra il madrelingua giapponese che studia l'italiano, a partire dalle caratteristiche distintive della propria lingua d'origine? E da questo, specularmente, a livello pratico: quali informazioni deve possedere un docente di lingua italiana per far fronte alle difficoltà dei propri studenti giapponesi? Quali strategie è bene mettere in pratica?

Può risultare piuttosto ovvio che l'origine delle difficoltà di apprendimento per gli studenti giapponesi (e orientali in genere) risieda in gran parte nella distanza tipologica e nelle macroscopiche differenze strutturali della lingua madre rispetto all'italiano. L'evoluzione dell'interlingua degli studenti giapponesi, più che in un passaggio da lingua materna a lingua straniera, consiste nella pressoché totale decostruzione della propria madrelingua e nella costruzione da zero della lingua di arrivo (viceversa, così è anche per gli italiani che studiano le lingue orientali): soprattutto nei primi tempi dell'apprendimento ci sono davvero pochi aiuti che possono venire dalla lingua materna,

¹ Si definisce Lingua Seconda (L2) la lingua non materna che si apprende nel paese in cui essa viene parlata, a differenza della Lingua Straniera (LS) che è la lingua non materna che si studia nel proprio paese.

se non addirittura insidiosi ostacoli, non solo a livello lessicale, ma anche e soprattutto a livello strutturale.

Questo fa sì che, laddove per studenti di madrelingua neolatina (o altre madrelingue flessive) è più rapido il processo di apprendimento dell'italiano fino al raggiungimento di competenze linguistiche del livello intermedio (Livello Soglia/B1, Livello Progresso/B2), per uno studente giapponese il percorso fino al livello soglia è tendenzialmente più lungo. Per contro, una volta superato lo scoglio posto tra il livello Soglia e il Progresso, insieme con i rischi di abbandono e di fossilizzazione dell'interlingua ad esso connessi, lo studente giapponese ha meno difficoltà a procedere verso i livelli avanzati, mentre capita sovente che per i madrelingua neolatini la fossilizzazione sopraggiunga proprio a livello intermedio, e l'interlingua non raggiunga mai il livello di padronanza C1/C2.

Dunque, poiché la distanza tipologica che l'interlingua dovrà attraversare è di per sé un dato di fatto dal quale non si può prescindere, quali sono le possibili soluzioni a livello pratico? Quali sono le caratteristiche peculiari dell'apprendente giapponese, quali sono le attitudini cognitive che ne condizionano gli stili di apprendimento linguistico?

In definitiva, esistono particolari strategie che possano risultare di stimolo all'apprendimento dell'italiano sia a livello strettamente linguistico che, più in generale, a livello cognitivo?

2. LE FONDAMENTA DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO: LA COMPrensIONE ALL'ASCOLTO.

Quando nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*² viene introdotto e definito il concetto di competenza linguistico-comunicativa in lingua straniera, esso viene collegato a diversi descrittori relativi ad altrettante attività linguistiche. A ciascuna di queste attività corrisponde una particolare abilità linguistica.

Le abilità attivate dal canale visivo sono le abilità dello scritto (leggere e scrivere), quelle attivate dal canale uditivo sono le abilità orali (ascoltare e parlare). Distinguendo la tipologia della comunicazione per direzione, si distingue tra abilità ricettive (comprensione all'ascolto e lettura) e produttive (parlato e scrittura). Vengono poi prese in analisi nel *Quadro* anche diverse abilità miste (come per esempio l'interazione nella comunicazione orale, che mette in gioco contemporaneamente le abilità di ascolto e di parlato) e anche una quinta abilità, ovvero l'abilità metalinguistica, costituita dalle intuizioni dell'apprendente rispetto alla lingua studiata e dalla conseguente capacità di riflettere e rendersi consapevole delle sue caratteristiche formali (la grammatica come morfologia, sintassi e lessico) e d'uso (la pragmatica). L'apprendente conoscerà la lingua straniera quando avrà sviluppato in modo adeguato anche questa quinta abilità.

² Consiglio d'Europa, 2002, cap. 2.

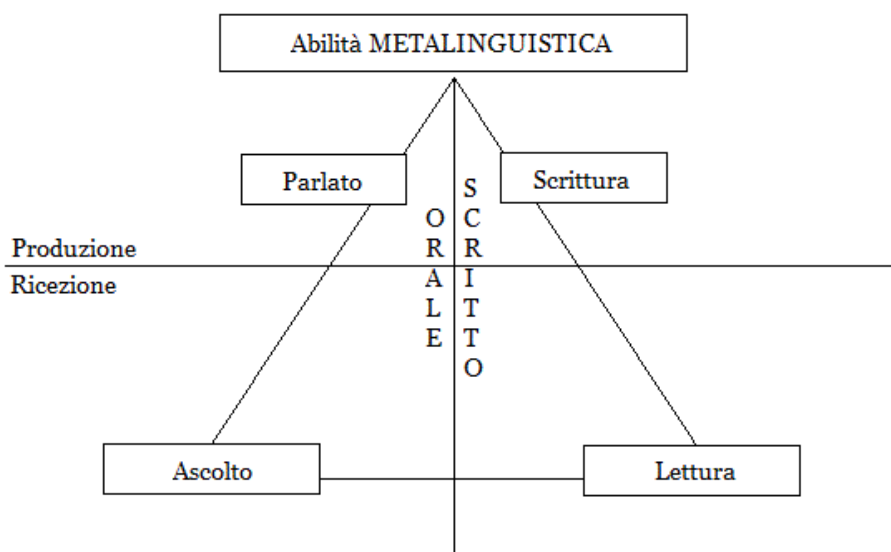


Fig.1

In questo articolo l'attenzione viene posta su quella che viene considerata la prima e più elementare delle abilità linguistiche, la comprensione orale.

Le ragioni di questa scelta, oltre che nell'impossibilità di risolvere in un breve spazio un argomento di per sé alquanto vasto, sono da ricondursi ad alcune riflessioni nate durante la mia personale esperienza di insegnante di italiano in Giappone³ in relazione alle abilità di ascolto dei miei studenti nella comprensione e l'interazione orale.

Gli apprendenti dei corsi per principianti (collocabili in genere in un *range* A1-A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*), stante il livello di competenza, pur non manifestando particolari difficoltà nella lettura o nella produzione orale e scritta, stentavano invece a comprendere anche le più elementari istruzioni o i testi orali autentici.

La comprensione all'ascolto o l'interazione con i madrelingua erano particolarmente ostiche e risultava quasi impossibile maturare autonomamente delle strategie atte a migliorare le loro competenze. Sarebbe stato abbastanza ovvio dedurre che il problema potesse consistere nella mancata immersione nella lingua, che avrebbero potuto facilmente ricavare tramite un corso di lingua condotto in Italia (lingua seconda anziché lingua straniera).

Tuttavia, diversi apprendenti di livello avanzato che erano stati inseriti nei corsi di italiano dopo uno o più anni di soggiorno in Italia, pur avendo già maturato sul posto ottime capacità di interazione orale con i madrelingua, mantenevano comunque grandi difficoltà nella comprensione orale pura. Quel che risultava ancor più sorprendente era il fatto che, per contro, i compagni di classe (Livello C1) che avevano raggiunto lo stesso

³ Si fa qui riferimento all'esperienza di due anni come insegnante presso i corsi di lingua italiana del Nichii Kyōkai di Nagoya (livello avanzato) e dei Chūnichi Bunka Centre di Okazaki e di Toyota dal gennaio del 2007 al dicembre del 2008 (livello elementare e intermedio).

livello tramite il solo studio dell'italiano senza alcuna esperienza di immersione linguistica, avevano invece una competenza omogenea in tutte le abilità linguistiche, in particolare la comprensione all'ascolto era adeguata al loro livello.

Per quale ragione gli apprendenti giapponesi hanno grande difficoltà nell'affrontare le attività di ricezione orale e nello sviluppo delle abilità di ascolto?

Quando in glottodidattica si analizzano le abilità linguistiche o si predispongono attività preposte al loro sviluppo, appare evidente che le abilità di comprensione orale sono le più trascurate, spesso trattate come poco più che un corollario delle abilità produttive del canale orale, nell'interazione. Lo stesso *Quadro comune europeo* dedica poco spazio alle abilità di ascolto e ai relativi descrittori.

In realtà la comprensione orale è di per sé una base imprescindibile non solo per la produzione orale (non si dice nulla che non si sia prima ascoltato), ma anche quale fondamento per la competenza metalinguistica su cui si costruisce la lingua di arrivo.

A maggior ragione per uno studente orientale, che come già si è detto deve ricostruire la sua interlingua da zero, è necessario fondare ogni passo verso la lingua di arrivo su una base solida, focalizzando il percorso dell'acquisizione della lingua orale su precise strategie di comprensione a tutti i livelli.

Solo comprendendo su quali meccanismi si basano effettivamente i processi di acquisizione linguistica dei suoi studenti stranieri l'insegnante di italiano potrà fornire loro gli strumenti adeguati per rafforzare le proprie abilità ed evolvere le strategie di apprendimento. E, naturalmente, i processi di apprendimento saranno più veloci se fondati su di una base solida e adeguatamente sedimentata tramite l'esercizio sistematico.

3. LA COMPRESIONE ORALE: STRATEGIE DI DECODIFICAZIONE.

Durante l'ascolto, che comporta la ricezione e la comprensione di un messaggio (o più in generale di un "testo" orale), si mettono in gioco diversi processi, riconducibili a due macrocategorie:

- *Top-down* (o "dall'alto"), è un approccio di tipo cognitivo o deduttivo (dal generale al particolare), che consiste nel fare previsioni sul contenuto del testo sulla base della propria esperienza o tramite l'osservazione sensoriale di elementi paralinguistici (rumori di fondo, mimesi, cinestesia, gestualità, prossemica). Tramite l'attivazione di questi schemi di riferimento (le cosiddette "conoscenze enciclopediche") si può quindi tornare ad analizzare il testo nel particolare dell'aspetto linguistico per confermare (o meno) le ipotesi formulate e decodificare il messaggio.
- *Bottom-up* (o "dal basso"), è l'approccio che parte direttamente dalle informazioni in entrata tramite la ricezione della stringa sonora (dal singolo suono alla parola, dalla parola alla frase, etc.) e la sua decodifica. Quindi, tramite un processo induttivo (dal particolare al generale), si arriva alla comprensione del significato più generale del testo (dell'evento comunicativo o del messaggio).

Facendo riferimento allo schema di Camilla Bettoni (2001) che riadatta per la lingua straniera il modello psicolinguistico elaborato da Levelt (1989) per la produzione del parlato in lingua materna, si comprende facilmente quanto il processo di comprensione

all'ascolto sia realizzato tramite un approccio misto *bottom-up* e *top-down* in quel percorso di trasformazione dell'enunciato da pura stringa acustica a messaggio compreso.

1. Nel momento in cui riceve fisicamente il messaggio acustico, l'ascoltatore attiva innanzitutto le procedure di *ricezione uditiva* e riconosce il *suono* come *stringa fonetica*.
2. La stringa fonetica viene quindi *decodificata* in due processi successivi tramite le *conoscenze linguistiche (o lessicali)*. Ad una prima *elaborazione fonologica*, che decifra la stringa sonora dalle singole lettere alle parole, ottenendone così la *struttura superficiale* (la "forma", fatta di caratteristiche fonologiche e morfologiche) segue una *elaborazione grammaticale*, che riconosce le singole forme come *lemmi* (con le loro caratteristiche sintattiche e semantiche) e mettendole in relazione le costituisce finalmente come *enunciato*.
3. L'enunciato così ottenuto viene quindi *interpretato* tramite l'attivazione delle *conoscenze generali* (conoscenze enciclopediche, contesto paralinguistico, modelli del discorso, etc.) completando così la comprensione.

Secondo questo modello il processo di comprensione del messaggio parlato si basa dunque su una sequenza di procedure (ricezione, decodifica, interpretazione) che operano sulle conoscenze (linguistiche e generali) dell'ascoltatore.

Ma allora come funziona il processo di comprensione all'ascolto – dalla ricezione della stringa sonora alla comprensione del messaggio – nel parlante giapponese?

Supponendo che la procedura in tre passaggi proposta da Levelt sia un modello psicolinguistico universale, qual è il modo più adeguato per "riempire" e organizzare i suoi magazzini di dati linguistici e culturali in modo che, così come è in grado di decodificare i messaggi in lingua madre, egli diventi capace, passo dopo passo, di adattare gli stessi procedimenti di decodifica ad una lingua straniera come l'italiano?

L'*input* orale è costituito da una catena continua di suoni in cui le pause intervengono più spesso tra i sintagmi e frasi più che a separare le singole parole. Come può quindi distinguerle chi apprende una lingua straniera, soprattutto a livello principiante?

Gli studi sul linguaggio e sulle lingue⁴ ci dicono che chi apprende una lingua straniera può fare riferimento alle conoscenze che già possiede relativamente alla propria lingua madre (o ad altre lingue straniere apprese).

Richiamando il ben noto concetto di matrice generativista di "universale linguistico" è possibile individuare una serie di caratteristiche comuni alla maggior parte delle lingue e che risultano particolarmente utili nella decodifica della stringa sonora e in particolare alla sua scomposizione in parti:

1. un enunciato è scomponibile in parole, le parole in sillabe, e le sillabe in fonemi;
2. i fonemi sono divisi in consonanti e vocali;
3. le sillabe tendono ad avere un nucleo vocalico, che è affiancato da consonanti;
4. vocali e consonanti tendono ad alternarsi nella sillaba, per cui i nessi consonantici tendono a marcare i confini sillabici;
5. una pausa di solito ricorre al confine di parola (ma non tutti i confini di parola sono indicati da una pausa);

⁴ Cfr. Klein, 1986: 63-65. Si citano in questo contesto: (1) le conoscenze generali che egli ha del linguaggio in quanto parlante di almeno una lingua, (2) le conoscenze che egli possiede e che ha elaborato della propria lingua madre, (3) le sue parziali conoscenze della lingua straniera che sta apprendendo, (4) le eventuali conoscenze, più o meno estese, che egli ha di altre lingue che abbia appreso.

6. ci sono parole che hanno un significato prevalentemente grammaticale (le parole di funzione: in, e, il, se) e parole che hanno un significato prevalentemente lessicale (le parole di contenuto: pipa, ritirare, piacevole, trenta);
7. le parole di funzione tendono a essere più corte (tipicamente monosillabiche), ricorrono con maggiore frequenza e di solito sono meno accentate delle parole di contenuto;
8. la regola generale è: una parola, un significato⁵.

Tuttavia la consapevolezza di queste proprietà dell'*input*, pur permettendo i primi tentativi di divisione dell'enunciato in sillabe, parole e sintagmi non permettono, da sole, di decifrarlo.

Di sicuro il contesto situazionale può ulteriormente contribuire a restringere le possibilità di interpretazioni semantiche, ma di sicuro l'aiuto più cospicuo e diretto nell'interpretazione del messaggio arriva dalla lingua madre, specialmente se questa è tipologicamente simile o imparentata alla lingua straniera. Soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una lingua straniera, sono infatti le somiglianze lessicali con la lingua madre che aiutano l'apprendente alla segmentazione dell'*input* in parole, in particolare se – rispetto all'italiano – nella lingua madre di chi apprende è presente quello che possiamo definire il “lessico comune europeo” di derivazione greca e latina.

Ma, come ben sa chi ha studiato o studia il giapponese, non solo questa lingua non è imparentata con l'italiano, né tantomeno dotata di un lessico di derivazione greco-latina, ma è anche assolutamente lontana da esso a livello tipologico e strutturale.

4. GLI APPRENDENTI GIAPPONESI E LA COMPrensIONE ORALE DELL'ITALIANO: STRATEGIE PER SUPERARE LE DIFFICOLTÀ.

Il giapponese è una lingua dall'origine complessa, che si è formata dalla compenetrazione di un substrato uralo-altaico e di superstrato malayo-polinesiano⁶.

Il substrato ne ha largamente condizionato la struttura profonda, nella morfologia (che è di tipo agglutinante per verbi e aggettivi, mentre il sostantivo è invariabile e del tutto assenti sono le marche di genere e numero, o i casi) e nella sintassi (*rectum ante regens*, struttura SOV).

Il superstrato ha influenzato principalmente la fonologia (con una gamma di suoni piuttosto limitata, in una struttura sillabica su base ristretta a V o CV, con l'assenza di dittonghi complessi o consonanti contigue) e gran parte del patrimonio lessicale.

La struttura della frase – in generale concepita come *topic sentence* piuttosto che a soggetto come in italiano – viene suddivisa in parti caratteristiche (in giapponese: *bunsetsu*) sottolineandone la scansione non con la punteggiatura, ma tramite particelle connettive posposte alle parole⁷.

È in particolare da queste caratteristiche della lingua madre che si originano le grandi difficoltà nella comprensione orale per i giapponesi che apprendono l'italiano, difficoltà

⁵ Cfr. W. Klein, 1986: 64.

⁶ Cfr. K. Susumu, 1973.

⁷ Cfr. N. Tsujimura, 1996.

risolvibili solo per mezzo di una completa “rieducazione” all’ascolto tramite strategie specifiche che innanzitutto facilitino l’approccio al testo orale, ma che allo stesso tempo guidino l’apprendente verso l’indipendenza nella ricezione, automatizzando i meccanismi di decodificazione e interpretazione, anche (ma non solo) in funzione della produzione orale.

Infatti, laddove la struttura dell’*input* non può essere d’aiuto a decifrare il messaggio – e nel caso di studenti giapponesi di livello elementare a tutti gli effetti la struttura non è ancora di nessun aiuto – sarà necessario affidarsi ad altre caratteristiche dell’*input*.

Come ben sottolinea Bettoni (2001), qualsiasi tipo *input* utilizzato nella didattica dell’ascolto (conversazioni tra parlanti nativi, trasmissioni radiotelevisive, film, registrazioni, frasi modello, ecc.) oltre ad essere, come si è già visto, (1) strutturato, è anche (2) contestualizzato e (3) modificabile.

Il contesto è fornito dalla situazione comunicativa stessa, dalla presenza di un emittente e/o degli interlocutori, dallo status sociale e dal ruolo che questi hanno, dalle caratteristiche sociolinguistiche dell’interazione, dallo scopo e dall’argomento dell’interazione e, naturalmente, dalla presenza di fattori extralinguistici.

Inoltre, l’interlocutore nativo, o nel nostro caso l’insegnante, può offrire all’apprendente un aiuto nella decifrazione e comprensione dell’*input* modificando la lingua a lui indirizzata con l’intenzione di renderla più intelleggibile (per esempio tramite *foreigner talk* o *teacher talk*) oppure tramite interruzione o ripetizione dell’*input* orale.

In questo modo, focalizzando opportunamente l’attenzione dell’apprendente sul contesto paralinguistico e modificando l’input in modo che esso sia adatto al suo livello di competenza, sarà possibile impartire una efficace educazione all’ascolto.

Se i processi *bottom-up* risultano interdetti dalla distanza linguistica tra la lingua materna e la lingua straniera, bisognerà potenziare i processi *top-down*, e parallelamente costruire *ex novo* gli strumenti e le strategie di comprensione linguistica, lavorando in particolar modo sul riconoscimento della struttura della frase, sull’individuazione di deittici e dei riferimenti spazio-temporali, sulla ricostruzione di eventuali ellissi o, ancora, introducendo in modo schematico l’argomento dei segnali discorsivi, fondamentale soprattutto per la comprensione dei testi dialogici e nell’interazione orale.

5. ESERCIZI PER POTENZIARE LE ABILITÀ DI ASCOLTO: SUGGERIMENTI PROCEDURALI

Anzitutto, a prescindere dal genere di testo scelto per l’attività di ascolto, è necessario che esso venga selezionato ed eventualmente rielaborato accuratamente per essere adeguato ai bisogni degli apprendenti, in particolare per *livello* di competenza e in merito all’effettivo *valore* didattico.

Bisogna tenere conto inoltre della *durata* del testo, poiché se fosse troppo lungo, per quanto interessante, porterebbe inevitabilmente come conseguenza una maggiore difficoltà di concentrazione e probabilmente frustrazione.

È inoltre indispensabile accompagnare il testo con diverse *attività* e predisporre gli eventuali materiali che saranno utilizzati per eseguirle. Come suggeriscono Beretta e Gatti (1999), le attività dovrebbero essere divise in tre fasi:

- *Prima dell’ascolto* (fase di anticipazione). Si collocano in questa fase alcune attività indispensabili per *ricostruire il contesto* e attivare le conoscenze enciclopediche.

- *Durante l'ascolto* (fase di ricezione e decodifica). Durante l'ascolto vero e proprio può essere utile assegnare un'attività specifica per agevolare la fissazione e la memorizzazione di particolari elementi del testo.
- *Dopo l'ascolto* (fase di interpretazione). Dopo l'ascolto, oltre alle attività di verifica della comprensione, sarà possibile ampliare il contesto o chiarire gli aspetti linguistici del testo in funzione del percorso didattico.

Come è già stato sottolineato, gli apprendenti giapponesi, soprattutto a livelli di competenza base e senza un'adeguata competenza linguistica e lessicale, non sarebbero in grado di affrontare un ascolto proposto *ex abrupto*, seppure correttamente tarato per il loro livello di competenza, senza avere opportunamente attivato le conoscenze enciclopediche atte a recepire, decodificare e interpretare l'*input*.

Se invece vengono proposte attività specifiche per la contestualizzazione del testo in una fase di pre-ascolto, stimolando opportunamente le strategie di inferenza sarà per loro possibile ricostruire, quantomeno in parte, il contenuto lessicale senza dovere per forza passare tramite la lingua madre.

Ideali per questa fase sono tutte quelle attività che coinvolgono la memoria associativa tramite immagini, per esempio la creazione di associogrammi con il coinvolgimento di tutta la classe (mettendo così in comune le conoscenze enciclopediche di ciascuno studente), l'uso un'immagine stimolo o sequenze di immagini stimolo da descrivere, o mettere in successione o anche semplici *brainstorming* a partire dal titolo del testo.

Il coinvolgimento della memoria visiva nel caso di studenti giapponesi è tutt'altro che casuale: si tiene conto in questo senso di particolari attitudini cognitive, radicate in una cultura presso la quale la figura e l'immagine rappresenta un elemento fondamentale. Non bisogna dimenticare, infatti, che la scrittura giapponese è un sistema misto in cui a due alfabeti sillabici (che integrano le parti funzionali della lingua agglutinante) si accompagnano i *kanji*, ossia i caratteri importati direttamente come sistema di scrittura dalla lingua cinese agli albori della storia del Giappone.

Al contrario dell'alfabeto, che è bidimensionale, il *kanji* è dotato di tre dimensioni: *katachi*, *oto* e *imi*, rispettivamente forma, suono e significato. Già dalla scuola primaria ogni giapponese si abitua a memorizzare una grande quantità di caratteri, associando automaticamente ciascuna forma al suo suono (o ai suoi suoni) e al suo significato⁸. È logico pensare che questo tipo di educazione porti rilevanti conseguenze a livello di sviluppo cognitivo.

In generale la memorizzazione tramite il solo suono risulta comunque meno efficace di quella ottenuta tramite l'associazione con immagini, dunque vale la pena di sfruttare al meglio le possibilità cognitive già in possesso degli apprendenti per maturare le nuove strategie e superare le numerose problematiche connaturate alla distanza linguistica già ampiamente sottolineate.

Sempre in questa direzione, le attività ideali durante l'ascolto possono essere connesse all'uso delle immagini, come per esempio completare un disegno o una figura,

⁸ Cfr. M. Shibatani, 1990.

trovare errori o individuare la figura corretta tra una serie, abbinare immagini al testo, seguire un itinerario su di una mappa o una cartina.

Infine, nella fase di verifica dopo l'ascolto, sarà invece utile richiamare i contenuti del testo tramite esercizi che coinvolgano la parola scritta, per fissarli ulteriormente nella memoria: ideali sono esercizi di *cloze*, le domande a scelta multipla, il completamento di griglie e schemi.

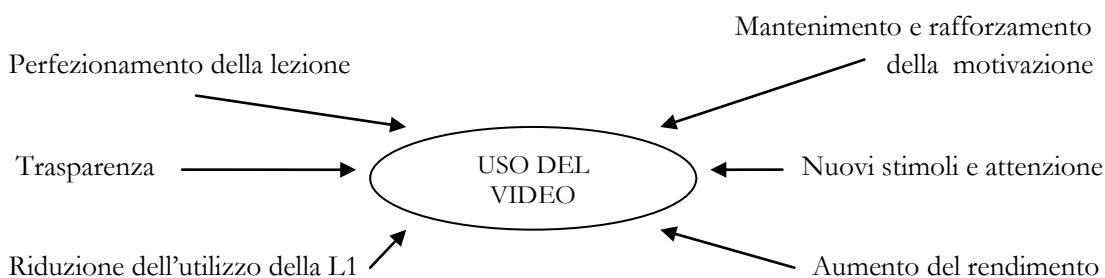
Sarebbe ancora più auspicabile, avendone la possibilità materiale, proporre nelle attività di ascolto non solo testi audio, ma anche testi audiovisivo. È noto infatti che, rispetto all'audio che coinvolge il solo emisfero sinistro del cervello, il video impegna entrambi gli emisferi in operazioni di analisi ma anche di riconoscimento tramite l'immagine, risultando così particolarmente efficace.

Come sottolinea Danesi (1998), rispetto alla stringa di testo, che richiede un'elaborazione sequenziale, una codifica di tipo digitale e un ritrovamento strettamente uditivo, il video viene elaborato in parallelo, con codifica analogica e ritrovamento immaginativo. Per questa ragione si riesce a ricordare il 20% di ciò che si ascolta, il 55% di ciò che si vede e addirittura l'87% di ciò che si vede e si ascolta.

L'evento comunicativo trasmesso tramite materiale video, oltre agli aspetti strettamente linguistici e paralinguistici contenuti nell'audio, fornisce anche gli elementi di prossemica e cinestetica e, ovviamente, il *setting* dell'evento che consentono di inquadrare con immediatezza il contesto, per ottenere naturalmente l'attivazione delle conoscenze enciclopediche.

Gli obiettivi dell'uso del video in classe sono numerosi (si veda la *figura 2*): oltre agli scopi strettamente didattici alcuni di essi si ricollegano ai fattori affettivi dell'apprendimento, come per esempio il rafforzamento della motivazione e l'aumento di stimoli e rendimento.

Figura 2.



6. ATTIVITÀ DI ASCOLTO: UNA PROPOSTA DIDATTICA

6.1. Premessa

Questa attività è stata pensata per un target di apprendenti giapponesi di giovane età (i.e. studenti universitari) di livello elementare (QCER A1), ma viene ritenuta altrettanto valida per qualsiasi apprendente proveniente da un contesto linguistico particolarmente

lontano dall'italiano come lingua di arrivo, dunque con un'interlingua da ricostruire da zero (ad esempio: studenti cinesi o estremorientali).

L'obiettivo primario dell'esercitazione è il potenziamento delle abilità di ascolto e la comprensione del testo orale: a questo scopo il lessico adoperato è limitato nella quantità e approfondito nelle attività introduttive e di *brainstorming*.

L'obiettivo morfologico/grammaticale consiste nella fissazione di strutture fraseologiche come *dovere + infinito*, *potere + infinito* e la forma *per + infinito* (o *+ sostantivo*) con funzione finale, inoltre (soprattutto nella seconda parte del dialogo) viene utilizzato ampiamente il pronome personale come complemento oggetto diretto (e indiretto); dunque si consiglia di proporre un'attività di questo genere solo dopo avere già introdotto tutti questi contenuti da un punto di vista morfologico e pragmatico (così come la coniugazione dei verbi servili *dovere* e *potere* al presente indicativo) in modo da testarne anche l'avvenuta acquisizione.

L'obiettivo comunicativo consiste nell'acquisizione di strutture utili alla frequentazione di una biblioteca scolastica/universitaria, in particolare: come rivolgersi formalmente al personale per ottenere informazioni pratiche su orari, regole per il prestito e la consultazione, ecc; come rivolgersi informalmente ai colleghi/coetanei italiani per chiedere informazioni pratiche sul comportamento da tenere negli ambienti di studio, nonché qualche utile frase idiomatica.

6.2. Prima fase: il preascolto

Per il preascolto si suggerisce un'attività di *brainstorming* coadiuvata dalla realizzazione di un associogramma. Il tema è "la biblioteca": l'insegnante scrive la parola al centro della lavagna e invita gli apprendenti a richiamare quali parole o locuzioni possono associarsi al concetto, basandosi sulla loro esperienza, ad esempio:.

Cos'è la biblioteca?

Cosa si può fare in biblioteca? (*prendere in prestito/prestare/restituire i libri, leggere e consultare i libri, studiare*)

Cosa non si può fare in biblioteca? (*mangiare, bere, fumare, chiacchierare/parlare ad alta voce/ascoltare la radio*)

Cosa è un tesserino? Cos'è un modulo?

Laddove alcune delle parole o delle locuzioni indispensabili alla comprensione del testo orale non fossero ancora conosciute (o conosciute solo in L1), sarà l'insegnante a colmare le lacune o a facilitarne l'esplicitazione.

6.3. Seconda fase: l'ascolto (primo testo - riprodotto in allegato)

Toshi: Buongiorno signora, vorrei prendere in prestito un libro.

Bibliotecaria: Lei è uno studente di questa università?

T: Sì, sono iscritto a lettere moderne.

- B: Bene. Allora magari ha già il tesserino della biblioteca...
- T: No, sono appena arrivato dal Giappone.
- B: Ah, che bello deve essere il Giappone...non ci sono mai stata! Comunque, per entrare in biblioteca deve fare il tesserino, poi per consultare i libri qui oppure prenderli in prestito e portarli a casa deve compilare gli appositi moduli.
- T: E quanti libri posso chiedere in prestito?
- B: Tre al massimo.
Questi sono i moduli: gli azzurri sono per la consultazione, i verdi per il prestito. Questo invece è il modulo per ottenere il tesserino: le servirà un documento di identità e due fototessere.
- T: Grazie mille. E...mi scusi, quali sono gli orari della biblioteca?
- B: La biblioteca è aperta dal lunedì al venerdì dalle 9 alle 18, il sabato solo la mattina fino alle 12 e la domenica è chiusa.
- T: Ancora molte grazie, signora.
- B: Di niente, è il mio lavoro!

Durante il primo ascolto non sarà fornito alcun supporto testuale o *script* del dialogo, quanto piuttosto un'immagine (foto o disegno) rappresentativa della scena. L'insegnante si limiterà ad introdurre i personaggi e anticipare il contesto (*"Toshi è un nuovo studente dell'università, entra in biblioteca e si avvicina al front office, dove trova un'impiegata..."*) invitando gli apprendenti ad un ascolto integrale durante il quale dovranno recepire solamente gli elementi essenziali a definire l'evento (chi, come, dove, quando e perché), che alla fine dell'ascolto l'insegnante ridefinirà tramite una breve ricognizione orale nella classe.

Verrà quindi proposto un secondo ascolto integrale del medesimo testo, durante il quale agli studenti verrà fornita una lista di domande vero/falso su carta, a cui rispondere mentre riascoltano il testo. Per esempio:

	Vero	Falso
Toshi è uno studente di ingegneria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si possono prendere in consultazione tre libri al massimo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I moduli verdi sono per il prestito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Per ottenere il tesserino della biblioteca servono tre fototessere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La biblioteca è chiusa il sabato pomeriggio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Per il terzo ascolto sarà infine fornito lo *script* del dialogo, così da permettere la ricezione completa del testo: durante l'ascolto, ove necessario, l'insegnante interromperà l'audio suddividendo il testo in parti, in modo da focalizzare l'attenzione su singole parole, locuzioni e strutture e approfondire i contenuti grammaticali e comunicativi.

6.4. Terza fase: l'ascolto (secondo testo - riprodotto in allegato)

- Toshi: Scusa Marta, mi puoi spiegare bene le regole della biblioteca?
- Marta: Mah, guarda...intanto la prima regola è che non si può parlare ad alta voce per

- non disturbare gli altri, poi, beh, non si può fumare...o banchettare ai tavoli mentre studi...
- T: Banchettare?
- M: Sì, mangiare o bere, magari vicino a un libro in consultazione...
- T: Ah, certo...ma nemmeno la bottiglietta d'acqua?
- M: Massì, quella sì, basta non rovesciarla sui libri! I libri in consultazione devi riconsegnarli entro mezz'ora dalla chiusura della biblioteca, mentre quelli in prestito dipende... comunque i bibliotecari lo scrivono sul tagliando del modulo quando te lo danno.
- T: Il...tagliando del modulo?
- M: Sì, quel pezzo del modulo che danno a te dopo che lo hai consegnato compilato.
- T: Ah...ah! Sì, sì, questa parte sotto.
- M: Sì, questa, la compilano loro.
- T: E, scusa ancora, in questa sala posso anche studiare per le mie lezioni?
- M: Sì, sì, certo, questa è anche una sala studio, tutti gli studenti dell'università possono venire a preparare i test, gli esami...o anche a scrivere la tesi...
- T: Per la tesi è ancora presto!
- M: Ma non stare a credere, il tempo vola!

Le modalità di somministrazione del secondo testo saranno analoghe a quello analizzato nella seconda fase, in assenza di *script*: dopo una breve introduzione da parte dell'insegnante avverrà il primo ascolto con *skimming* delle informazioni generali e la prima ricognizione della comprensione del contesto.

Durante il secondo ascolto questa volta verrà fornito un esercizio di riconoscimento tramite testo e immagini: disegni o fotografie di quello che si può fare o non fare in biblioteca, da vistare con una V o escludere con una X a seconda che siano permesse o vietate.

Il terzo ascolto si svolgerà come nella seconda fase, con la distribuzione dello *script* e l'interruzione *ad hoc* del testo orale in presenza di parti che necessitano di spiegazioni o approfondimenti.

6.5. *Quarta fase: postascolto.*

Per questa fase si suggeriscono esercizi di verifica della comprensione sia di tipo scritto che di tipo orale, in modo da stimolare abilità miste. Come esercizi di tipo scritto si potrebbero fare compilare dei fac-simile di moduli per prestito e consultazione oppure per ottenere il tesserino della biblioteca, ma anche compilare delle griglie a riempimento che utilizzino le forme grammaticali già ascoltate e viste nei testi orali.

Come esercizio di tipo orale, qualora gli apprendenti siano disinvolti nel partecipare a *role play* o *role taking* si potrebbe proporre loro di ricreare a coppie un dialogo formale o informale sulla base di uno dei due ascoltati, oppure, qualora – come spesso accade in presenza di giovani giapponesi – gli apprendenti siano poco avvezzi all'“esibizione”

davanti ai compagni, si può proporre semplicemente di descrivere come siano nel loro paese le abitudini o le regole di comportamento in biblioteca.

Un altro esercizio, in forma scritta e/o orale, potrebbe essere la produzione di un nuovo testo che abbia Toshi come protagonista: questa volta, ormai in possesso del tesserino della biblioteca, Toshi si rivolge alla bibliotecaria per prendere in prestito un libro (tramite l'apposito modulo) e riceve dalla donna le relative istruzioni. La consegna dell'esercizio potrebbe essere lasciata come compito a casa (individuale o a coppie): partendo dalla produzione del testo scritto potrebbe essere recitata (o letta) in classe alla lezione successiva.

6. CONCLUSIONI

Quando si affronta lo studio di una lingua straniera o di una lingua seconda è molto raro che si verifichi la condizione ideale in cui ogni abilità linguistica sia sviluppata al medesimo livello di competenza: indipendentemente dalla natura delle lingue di partenza e di arrivo, il modo in cui il sapere linguistico si sviluppa riflette sempre e comunque le particolari attitudini e sensibilità del singolo. È quindi compito preciso dell'insegnante quello di analizzare e comprendere le attitudini o le debolezze degli apprendenti che compongono il gruppo classe, coglierne gli eventuali tratti comuni, superare i problemi tramite strategie che facciano leva sui punti di forza, o più in generale sulla "sensibilità" linguistica che sta alla base dell'apprendimento stesso.

A maggior ragione l'insegnante di italiano che affronta un percorso didattico con una classe di studenti giapponesi dovrà necessariamente assumere un atteggiamento di "ricerca-azione"⁹, osservando costantemente la classe, ora come gruppo ora come singoli, mentre porta avanti l'azione didattica, e in base ai dati rilevati dovrà essere sempre pronto a rivedere la propria programmazione con un forte senso di autocritica, mettendo al centro del processo di insegnamento/apprendimento linguistico quello che ne è il vero protagonista: l'apprendente, con le sue esigenze e le sue peculiarità cognitive.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson J., Lynch T. (1988), *Listening*, Oxford University Press, Oxford.
Beretta N., Gatti F. (2007), *Abilità d'ascolto*, Guerra Edizioni, Perugia.
Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Editori Laterza, Roma-Bari.
Bosc F., Malandra A. (2000), *Il video a lezione*, Paravia Scriptorium, Torino.
Cardona M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Libreria, Torino.
Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS scuola, La

⁹ Il termine "ricerca-azione", coniato dallo psicologo sociale britannico Kurt Lewin nel contesto sociologico, in ambito pedagogico e didattico si è sviluppato soprattutto come analisi della "pratica" educativa, finalizzata a introdurre cambiamenti migliorativi.

- Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Danesi M. (1998), *Il Cervello in Aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Kageyama T. (1993), *Bunpo to gokeisei*, Hitsuji shobo, Tokyo.
- Klein W. (1986), *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Krashen S. (1983), *Second Language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Levelt W.J.M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pavone L. (2003), *Il video nella didattica delle lingue straniere*, Cuecm, Catania.
- Samuel M. (2004), *A Reference Grammar of Japanese*, University of Hawaii Press, Honolulu.
- Shibatani M. (1990), *The Languages of Japan*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Susumu K. (1973), *The Structure of the Japanese Language*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Tsujimura N. (1996), *An introduction to Japanese Linguistics*, Blackwell, Malden.
- Tsujimura N. (2002), *The Handbook of Japanese Linguistics*, Blackwell, Malden.
- Vygotskij L. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.